

# 「総合的な学習の時間」におけるチーム・ティーチング — 「教師チーム」編成と教師の役割

## Team Teaching in the “Period for Integrated Study” — “Teachers’ Team” Organization and Teachers’ Roles.

小林洋子 (Kobayashi, Yoko)

The “Period of Integrated Study” program will start in Japanese elementary and junior high schools in 2002. Some schools have already begun experimental classes, trying many different types of class designs. One of the remarkable aspects is that team teaching (TT) is adopted frequently, and that various people outside the schools take parts in the “teachers’ teams”, such as people from the local community, specialists, foreign students, volunteers and others. The teachers at the schools are expected to be coordinators and team leaders of the TTs.

### はじめに

1998年に発表された新学習指導要領で新設された「総合的な学習の時間」が、2002年度および2003年度から実施に移される。この「総合的な学習の時間」と言われる授業では、従来からある教科の枠を越えて、児童・生徒に横断的・総合的な学習をさせることをそのねらいとしている。これを受けて、一部の小中学校ではその準備段階として、「総合的な学習の時間」での学習内容や指導方法の開発が積極的に行われている。その取り組みの中で、チーム・ティーチング（以下TT）を採用する事例が数多く見られるようになってきている。

文部省が1999年と2000年に発行した「総合的な学習の時間」の実践事例集<sup>\*1</sup>によれば、TTをそれらの実践で採り入れた学校数は次のようになる。

小学校：54校（60校中）

中学校：23校（23校中）

高等学校：7校（14校中）

この実践事例集で紹介された小中学校では、実に全体の93%がTTを「総合的な学習の時間」に採り入れたことになるのである。

学習環境デザインが従来の教科ごとの学級単位で行われる一斉指導というスタイルから、大きな変化が起きる「総合的な学習の時間」ではその性質上、ひとりの教師が一貫して担当するというより、より柔軟な組織編成によって、児童生徒の学習を支援することになると思われる（小林・柳、2000）。すなわち、「総合的な学習の時間」においては従来よりもTTの必要性が

必然的に高まるといえる。

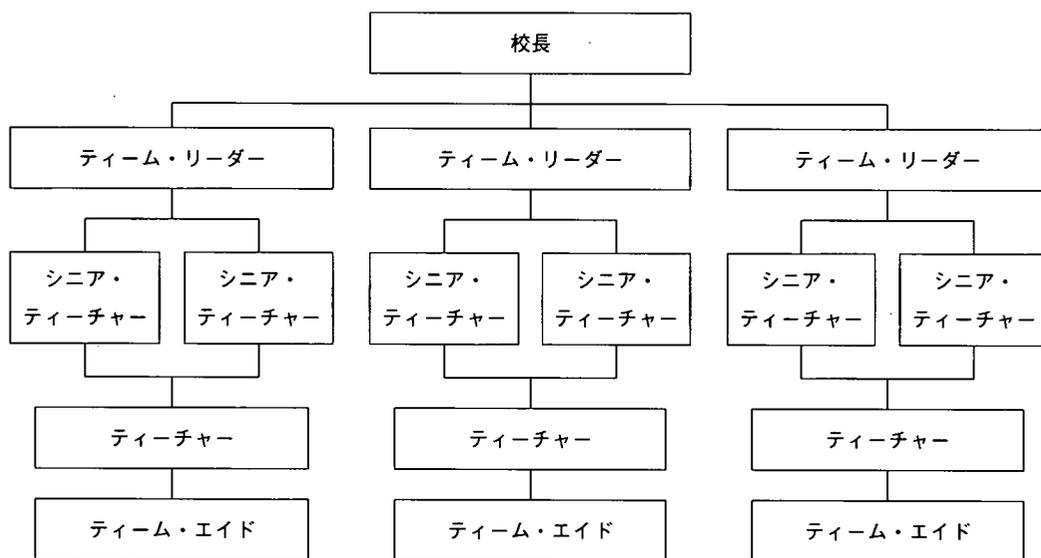
そして、「総合的な学習の時間」における TT では、教師以外の人々が広く関わっているという特徴が見られる。具体的に、どのような人たちが「教師チーム」のメンバーとして学習環境にたずさわり、TT にどのような影響を及ぼしているのであろうか。また、そこでの教師の役割は、いったいどのようなものになっていくのであろうか。

この論文では、まず最初に TT における「教師チーム」の編成について述べ、次に「総合的な学習の時間」の目的とそこでの TT の具体的な実践例を紹介する。そして、「総合的な学習の時間」という学習環境における「教師チーム」での教師の役割を述べ、その今後の課題と方向性を考察してゆく。

## 1. TT における「教師チーム」

### (1) 米国の「教師チーム」

1950年代に米国で開始された当初の TT では、学校組織の改革が目的にされていた。「教師チーム」内には階層性があり、チーム・リーダー、シニユアー・ティーチャー、ティーチャー、チーム・エイドといったメンバーから構成されていた。



1957年フランクリン・スクール (Franklin School) の TT における「教師チーム」の組織図\*2

図中のチーム・エイドは、教師ではなく「教師チーム」で必要な様々な雑務を助ける事務員であった。ベアラ(1966)は、専門性を必要としない仕事に対して、補助要員を採用し、教師の雑務を軽減するということを、TT の特徴のひとつとして挙げている。またチーム・エイド以外にも、戦後のベビーブームによる子供の増加に対しての教師不足を補うために、学校職員や外部からのボランティア、社会人講師などが協力者として「教師チーム」に加わるこ

ともあった。

1960年代に入ると、TTが開始された初期のような「教師チーム」内での明確な階層性は次第に薄れていった。しかし、神山(1994)は、(含まれていない場合もあるが)補助要員、インターン学生、社会人講師などの多様な人々が「教師チーム」に含められていることを、1960年代の米国におけるTTの共通する実施形式の特徴のひとつとして挙げている。また、教師教育を目的として、教育実習生をチームのメンバーとしている例なども見られる(Wilder, L. and R.K. Jung, 1969)。

近年の欧米の学校でのTTは、1960年代から1970年代に見られたような組織的という状態は減じているようではあるが、ごく普通に1つの学級に二人の教師がいて指導にあたりたり、メディア・センターや学習センターにいる司書教諭などと協力し合ったり、ボランティアの導入も活発である(加藤、1994)。このように米国のTTでは、教師以外の人を含めた非常に柔軟な「教師チーム」の発想があるといえる。

## (2) 日本の「教師チーム」

「日本ではじめてチーム・ティーチングが紹介されたのは昭和37年(1962)の『施設月報』8月号(文部省)のなかの小林秀弥の「Team Teaching」という紹介論文である」(神山、1994)。これは、米国のフランクリン・スクール(Franklin School)が、初めて全面的にTTの実践に入った1957年から5年後のことであった。そして、1960年代の半ば頃から、TTは日本の各方面で実践研究が開始された。

北条小学校は、日本において最も早い時期に、TTの実践を行った学校のひとつである\*3。「チーム・ティーチングその理論と実際」の中で下村(1966)は、北条小学校6年生(2クラス87名参加)の理科「人体」についてのTTの授業例紹介している。そこでの「教師チーム」は、6年担任の理科主任をチーム・リーダーとし、同じ6年担任の教師1名が協力教師、養護教諭1名が助手となりチームを組んでいる。この授業例では、教師以外に養護教諭が「教師チーム」に加わってはいるが、米国のようにチーム・エイド、インターン学生、社会人講師、ボランティアといった人たちはみられない。

神山(1994)は昭和40年代の日本におけるTTの特徴として、次の4つを挙げている\*4。

- ①教員組織の階層性に関して言及しない。
- ②基本的には学年教員のチームが考えられている。
- ③事務助手や非常勤講師の採用問題を直接関連づけない。
- ④教育実習生のインターン化や現職教育機能を大きく期待しない。

上記の特徴からも、日本ではTTにおいて米国ほどの柔軟な「教師チーム」の編成という考え方はなかったようである。米国で生まれたTTは、日本の教育制度の中に取り入れられた時、本来のいくつかの特徴の内、日本の教育現場に受け入れやすいもののみが残ったといえる。

そして、様々な型のTTが実践されてはいるが、日本におけるTTでは、主に同じ学校内の教師たちによる「教師チーム」の編成、または加配教師やALT(Assistant Language

Teacher)とのTTが一般的であるといえるだろう。これは、「単一教科について、同一学級内での一斉的な指導」という授業形態の中で、TTが行われることが多いためであると考えられる。

### (3) 「教師チーム」の利点と問題点

TTに関しての日米の文献によれば、教師がチームを組んでの学習指導にあたることの利点としては、

- ①それぞれの教師の専門性を活かせる。
- ②新人教師の教育の場となる。
- ③準備段階の雑務を分担できる。
- ④教師の孤立化をなくし、学習指導について意見交換ができる。

などが見てとれる。

その反面で、小林(2000)はTTにおける「教師チーム」の主な問題点として、次の4点を挙げている\*<sup>5</sup>。

- a. チーム・メンバーの選抜。
- b. チーム内の人間関係(「リーダーシップ」「個人的な関係」)。
- c. 準備や打ち合わせの時間不足。
- d. 教師間の教育的立場の相違。

上記の利点と問題点は、表裏一体であるともいえる。例えば、①の教師の専門性を生かすためには、どのような専門性や能力をもった人をメンバーに加えるか(a)という点に関わり、②の新人教師の教育をするにはチームでリーダーシップをとり、チームをまとめる人材(b)が必要である。③準備段階の雑務の分担に関しては数多くの文献でTTの利点として挙げられているが、実際には教師の忙しさは変わらず(むしろTTを行うことで余分な負担が増えるという意見もある)、(c)時間不足の問題につながる。④で挙げられている教師間の指導法についての意見交換は、必ずしも建設的な方向に向かうばかりとはいえず、それぞれが長年つちかってきた指導方法や考え方の違いが表面化し対立を招く(d)ということも起こる。つまり理想的なTTを行うため、言い換えれば、TTの利点を生かすためには、「教師チーム」はaからdの問題点を克服しなければならないのである。同時に、それらの問題点について話し合い、乗り越えることが、「教師」としての成長につながっていくともいえる。

## 2. 「総合的な学習の時間」

### (1) 「総合的な学習の時間」の目的

「中央教育審議会第一次答申」(1996年7月)では、「横断的・総合的な学習の推進」という項目が設けられ「従来の各教科の教育内容の厳選によって、一定のまとまった教育を設ける」ことが提案された。このようにして生まれた時間が「総合的な学習の時間」である。この時間

を設定する理由として、2つの点が指摘されている。その一つは、「生きる力」をはぐくむために、それが極めて有効であり、必要であるということである。そして、もう一つは、現代社会においては、例えば、国際理解教育や環境教育、情報教育などいずれの教科にも関わる内容をもった教育を行うことが、緊要な課題として求められており、その要請に応えるために必要であるというのである。\*6 (小林・柳、2000)

「生きる力」について、中野(1999)は一面的で単純なものではなく、多様な要素の複合体である資質や能力であると説明し、具体的に次の5つを挙げている\*7。

- ①知的な理解にかかわる事柄：すなわち「生きる力」とは、知恵を身につけること。
- ②いろいろの能力を開発したり、育成すること：例えば、思考力や判断力、資料活用の能力や表現力、コミュニケーション能力など。
- ③態度の形成：態度は、ある状況のもとでは、ある一定の見方や感じ方、行動をするという心的な準備状態であり、人があらゆる対象や場面に對して、どのような反応をするかに支持的な影響を及ぼすものである。このように態度は情意的な性格のものであるが、態度の質を左右するものとして、知との結合が重要な意味をもつ。
- ④健康や体力の重要性。
- ⑤心の教育の大切さ：「生きる力」の根底に、豊かな人間性が求められている。

そして、中野はさらに「生きる力」をはぐくむための実際の授業作りのポイントとして、“やる気(意欲)”、“自分で考えること”、“他と共に(他人との関わりを大切に)”という3つを挙げている。

高浦(1998)は「生きる力」について、「知的には、過去の知識の記憶よりも「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」であり、情意面では、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、「豊かな人間性」であり、さらには「たくましく生きるための健康や体力」であると規定されている。\*8としている。さらに、彼は「総合的な学習の時間」のねらいについては、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」の育成、「情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方」を身に付けること、「問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること」、「自己の生き方について自覚を深めること」が言及されている。」と述べている\*9。すなわち、「総合的な学習の時間」と言われる授業では、従来からある科目の枠を越えて、児童・生徒に横断的・総合的な学習をさせることをそのねらいとしている。具体的には、「課題解決的な学習」「体験的学習」などが望まれているのである。

「体験的学習」を重視する理由として児島ら(1998)はその著書の中で「知識内容を教え込むのではなく、自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決するために、現実の社会や自然と自分のかかわりについて関心を持ち、考える能力や態度を育てるようになるものである。\*10と述べている。

このような特徴をもつ「総合的な学習の時間」では、当然のことながら、学習環境デザイン

も従来の教科ごとの学級単位で行われる一斉指導のスタイルから、大きな変化が起きる。特に「学習空間」が、学校から外の世界へと広がり見せる。それによって、学習環境に教師と学習者以外の多様な人々が関わるようになってきているのである。では、実際にどのような人々が学習環境に関わるようになってきたのだろうか。

## (2)「総合的な学習の時間」での学習活動とそれに関わる人々

いくつかの実践報告によると、「総合的な学習の時間」での学習活動には、教師の協力者として、多彩な学校外の人々が関わっていて、それらの人々の協力が「総合的な学習の時間」を大きく支えているといえる。その理由のひとつとしては、「総合的な学習の時間」において、表1の①から⑥のような特徴をもつ学習活動が盛んに行われているからだと考えられる。この表では「総合的な学習の時間」における「学習活動の特徴」、その「具体例」、その活動に関わる「教師の協力者」を示している。

表1

学習活動の特徴	具体例	教師の協力者
①インターネットなどの通信メディアの普及による国内外の学校との交流や情報交換。	E-mailの交換、同じテーマについての共同研究、テレビ会議システムを用いた討論会など。	国内外の他学校の教師など。
②国際理解を目的としての留学生や地域に住む外国人との交流。	留学生を招いての親睦会や交流会。ゲスト・ティーチャーとして出身国の文化についての紹介など。	留学生、地域在住の外国人など。
③体験的な学習における実際の現場に出向いての活動。	その地域独自の産業についての施設見学、農業体験、手工業体験、自然や歴史についての現地調査など。	訪問先施設の職員、地域住民、特定分野の専門家、職人、PTA、ボランティアなど。
④課題解決のための学校外の人たちからの直接的な情報収集。	情報を提供してくれる人々へのインタビューなど。	地域住民、特定分野の専門家、PTA、ボランティアなど。
⑤特定の専門的知識を必要とするような課題の設定。	PCなどの情報機器といった専門的知識が必要な学習メディアの利用や、学外の専門家を招いての授業など。	特定分野の専門家、社会人講師など。
⑥ボランティア活動体験。	老人ホームや福祉施設への慰問、街頭での清掃活動など。	慰問先施設の職員、PTA、ボランティア活動の専門家、地域住民など。

表の中で挙げられている協力者は、ボランティアティーチャーとかコミュニティティーチャーと呼ばれ直接的に生徒の学習活動に参加する場合と、間接的に情報提供をしたり、学校外の見学や施設訪問の際に必要な準備や手配段階で教師を手助けする場合がある。そのような協力者を確保するために、千葉県館山私立第二中学校（文部省、2000）では様々な学習活動の場面で、生徒に対して、専門的な知識や技能、生き方を指導していただく協力者として、館山市内在住の方を中心に「人材バンク」を作成している\*11。また、地域の人材バンクを活用している学校もみられる。

「総合的な学習の時間」において、「学習活動」の多様化や、「学習空間」が学校外へと大きく広がることで、それに関わる人々が自然に増えているのである。すなわち、ひとりの教師が何もかも教えるということは、もはや「総合的な学習の時間」においては不可能になりつつある。

### (3)その利点と問題点

多様な人材が教師の協力者として学習活動に関わることの利点としては、主に次のようなことが挙げられている。

①「生きた教材」を生徒に与えることができる：直接的な人との関わりの中で、教科書からだけではわからない事柄を生徒に体験的に学ばせる機会となる。その体験を通して生徒は新たな課題を見つけることもでき、継続的な学習にもつながる。福岡県北九州市立祝小学校（文部省、1999）は「コミュニティティーチャーは、教師とは異なる視点で子どもに接するよさがあり、人材のもつ知恵と力が各活動に生かされた。」\*12と報告している。

②教師自身が社会人に学ぶことができる：千葉県館山市立第二中学校（文部省、2000）は、社会人を迎えることにより、新しい教材や専門的な手法など、教材の見方や視野が広がり、教師自身の研究の場となり、社会人に学ぶという新しい関係ができたと報告している\*13。

この点について大阪府大阪市立聖和小学校（1998）は、「「達人」に、貴重な時間を提供してもらい、ティーチャーになってもらう交渉から始める。教師が意図するように、ゲストティーチャーが「協力して」くれる保障はない。事前の打ち合わせを含めて、ひとつの単元が終わるまでに、教師はこのゲストティーチャーとたびたび相談し、話し合いの機会をもつ。他職の人たちと接する機会が少ない教師が、子供について語り、自ら目指す教育について語り、指導の計画や依頼事項について語り、そして、この「達人」に、先生として子供たちの前で「語って」もらう。この過程こそ、教師にとって貴重な学びの場となる。こうした機会に、多くの学びを得ることのできる教師は、考え方や立場の相違を受容したり、多様な価値観や異なる文化を尊重したりする資質に飛んでいると言っても過言ではない。」\*14としている。

③学校と地域社会へのネットワークの強化：「学習空間」が教室という閉ざされた空間から、学校外への広がりつつある。社会へのつながりを築くためにはまず、生徒たちの生活の場である地域社会に目を向けることが必要となってくるにちがいない。

教師が学校外の人々の協力を得て、子どもたちの認識が社会的・文化的共同体との関係の中

で発達していくように仕向けることは重要である。そこで生活している人々が、その仕事の遂行のどの点に気を使い、苦勞し、他の人々との関係を持っているか、見せてもらい教えてもらうことは子どもたちにとって強い印象を与えることになるであろう(岩崎、1996)。

この他にも学校外部の協力者を得ることの良さについて、赤松(1996)は次のように述べている。「ボランティアT(ティーチャー)と連携する授業展開では、その学習のねらいや内容や、そしてその関わり方(支援の仕方)など、連絡・打ち合わせが大切である。ボランティアTの方は、たいへん熱心で、協力的であり、専門的である。その話し合いでは、まず、私たち教師が、ボランティアTの方の熱心さとその専門性に学ぶということが大事であろう。TTの日常の取り組みが教師をオープン(心を開く)にさせる。そのオープンマインドがボランティアTとの話し合いを自然で楽しいものにする。ボランティアTとの連携は、子どもたちのためのよりよい授業を目指すTTの実践から、自然と生まれてきたものといえる。」\*15

一方で、学外者の協力を得る際に、新たな問題点が指摘されていることに注目しなければならない。それらは次の5点である。

- ①協力者とのスケジュール調整
- ②協力者への謝礼
- ③協力者との準備や打ち合わせ時間
- ④人材の確保
- ⑤コーディネーター役の教師の負担

①「スケジュール調整」に関しては、学校側の要請と社会人の空き時間との時間調節が難しいという現状がある。特に継続しての協力要請が困難となってきている。②「謝礼」では、学校における謝礼の予算的な裏付けがない場合、協力者に対してボランティアとして参加してもらうことになってしまう。③「打ち合わせの時間」は①に関連するが、事前の準備と打ち合わせ時間をもうけることは、現実的にかなり難しいようである。④「人材の確保」に関しては、人材バンクのような形で学校に登録してもらい、解決をはかっている場合もあるが、スケジュール等の問題や学校側が必要とする専門性という点で、思うようにいかないケースも多い。⑤「教師の負担」では、学外の協力者が増えることで、その準備や①から④のような問題が起こった場合に、その担当となった教師に多大な負担がかかるという報告がある。

熊本大学教育学部附属中学校(文部省、2000)は、「校外学習や外部講師への依頼が増えれば増えるほど、校外学習時の安全確保、あるいは、各コースの活動予算、外部講師への謝礼といった予算的問題等が、課題となってきている。」\*16と報告している。天笠(1998)のその著書の中で、地域や保護者との連携について注意したことは、それぞれが「子どもたちの学習を支援する立場に立って、どの程度のかかわりを行うか」という視点を同一に対応していかなければならないということであり、そのため、事前の打ち合わせを子どもたちへの対応のレベルにまで掘り下げて、綿密な打ち合わせを数回にわたって行っていった、と述べている。

### (3) 「総合的な学習の時間」における TT

これまでみてきたように、「総合的な学習の時間」では、その多くの学習活動において教師以外の人々の協力が不可欠になってきている。では、教師はそれらの人たちと TT を行っているのだろうか、単にそれらの人々を「学習メディア」のひとつとして利用しているのだろうか。

愛知県東海市立上野中学校（文部省、2000）はその実践報告の中で、TT について、「（総合学習では）教師の指導の立場でも明確なものが決まっているわけではない。従って、教師間で話し合い確かめながら行うことが多くなり知らず知らずチーム・ティーチングになっていたりする。実はそのことが重要でなのではと考えている。例え同じ学年を構成する教師たちでも、教科担任制の中学校では「話し合うこと」「アイデアを出すこと」などはなかなか行われぬ。総合学習を通してそれが行われることは貴重である。総合学習は教師をも総合的にする。\*<sup>17</sup>」と報告している。すなわち「総合的な学習の時間」は、教師に他の教師との TT を行わせる自然に機会を与えている。

以前には、「TT 要員の教師の加配があるから TT を行い、加配がないから TT は行えない」という考えも一部にはあった。しかしながら、この事例を見る限り「総合的な学習の時間」が、日本の教育現場における TT に対する考え方に大きな変化をもたらしている。そして、教師は「総合的な学習の時間」の学習活動に学校外の人たちを加えることにより、その人たちとも TT を行っているといえる。例えば、生徒たちが学区内の農家に出向いて米作りを見学し、そしてその体験をするという活動を行う場合、教師にとって訪問先の農家の方々は単なる協力者であり、一緒に TT を行っている意識はほとんどないかもしれない。もしかしたら、教師はその協力者を「生きた教材」すなわち「学習メディア」のひとつとして利用しているにすぎないとも考えるかもしれない。しかし、この点について東京都台東区立根岸小学校（文部省、1999）は、地域の人の協力を得たり、見学をしたりする際には、十分に連絡をとり、教師との TT 方式が円滑に進められるようにしている。\*<sup>18</sup>

TT では、複数のファシリテーターやアシスタント的な役割を果たす人たちが学習環境にたずさわり、それによって TT が成立するのである。それ故、「総合的な学習の時間」において教師が中心的に計画し、教師以外の人たちが教師を支え、学習活動の様々な部分で協力するという体制は、広義の意味において TT を行っているといえる。これらの協力者の人たちを「教師チーム」のメンバーであり、一緒に TT を行っていると教師たちが自覚することは重要である。教師がそういう意識をもって協力者に参加をお願いすることが、学習目標の明確化、事前の綿密な打ち合わせ、教師の側からの積極的な協力者に対する働きかけにつながるからである。

### (4) TT の目的

「総合的な学習の時間」に TT が導入されることにあたって、考慮すべき重要な点がある。それは、TT 自体の目的である。

佐藤(1996)は、日本で実践されてきたTTの依拠する組織原理を大きく2つに類型化した。そして、それらの組織原理に立って実践を行っている学校の特徴と問題点を次のように述べている。

①効率化・分業化という組織原理：授業目標を効率的に達成するという目的のために教師が分業してチームを組むという方法が採られたことから、指導目的達成の効率化と指導形態の分業という意味。「導入時からのTTという形態の継承として、学年部を中心とする教科内でのTTに、現在もなお留まっているという点が明らかになった。つまり、そこでは、教師の専門性を生かすための教科の壁を残したまま、リーダーやサブリーダーなどという役割の明確化による分業体制のみがこのTTの特徴として指摘された。したがって、教科の枠を越えた総合的な学習などについて全校体制でTTを行うというところまでにはおよばず、教科目標の効率的な達成という目的のためにTTを手段として利用している状態であるといえよう。\*<sup>19</sup>

②多様化・協同化という組織原理：個別学習に対応するための多様化と環境設定を中心とする指導における協同化という意味。「TTがカリキュラムと整合性を保ち、各領域ごとの目的に合わせてTTが展開されているといえよう。それは、児童の興味・関心や学び方などを生かした多様な学習形態に対応するTTの形態を校外の協力も得ながら全校の教職員が協同して作りあげようとしているからである。すなわち、その授業形態の採用の意図は、個としての児童の学習成立を図ろうとしていることができよう。\*<sup>20</sup>

①の立場では、「教科目標の効率的な達成」という目的でTTが利用されている。「総合的な学習の時間」におけるTTは、明らかにこの立場ではない。むしろ、②の「(学習の)環境設定を中心とする指導」という立場のTTであるといえる。すなわち、学習指導的な立場をとってきたTTに対して、「総合的な学習の時間」のTTではそれぞれの生徒が自ら課題を見つけそれを解決する学習環境を作り出すことが重要なのである。次に、このようなTTでの「教師チーム」における教師の役割を考えてみることにする。

### 3. 「教師チーム」での新たな教師の役割

「総合的な学習の時間」では、もはや従来のような一斉授業で知識を教え込むという型の学習指導はできない。生徒が自ら課題を見つけ、それを解決し、その成果を発表する。その過程そのものが、生徒にとっての学習となってゆく。そこでは、幅広い分野の専門知識、多様な学習メディアの活用が求められ、同時に、生徒の学習活動を促進するような環境を整えることが、必要になってくるのである。そのような学習環境を作り出すためには、もはやたったひとりの教師が何かも行うことは不可能である。多かれ少なかれ、他の教師や教師以外の協力を得なければならない。そこで、「総合的な学習の時間」のTTにおける「教師チーム」での教師には、次のような新たな役割が考えられる。

### (1)学習環境のコーディネーター

村川 (1997) が、「総合的な学習の場合、既製の教材を活用して活動するよりも、子どもが課題に応じてマスメディアや身近な地域の施設や人材にアクセスし、そこから必要な情報を収集してくるという活動形態を採ることが多い。教師の役割は学習内容を集め教材化することよりも、必要な情報源はどこにあるのか、どのような手続きがいるのかといった情報を提供したり、施設や人材を発掘し活用できるように設定して、子どもの主体的な活動を支援することである。」<sup>\*21</sup>と述べているように、教師には生徒が問題解決に必要なメディアに到達しやすい状況を整えるというコーディネーター (coordinator) としての役割が求められる。従来のような教師が問題を考え、調べて答えを用意し、それを提示するという、いうなればプレゼンター (presentator) 的な役割からの大きな変化である。

コーディネーターとしての役割を果たすためには、事前の準備のために現地に赴き、直接に協力者に会うことなど、教師の行動範囲を広げる必要がある。そして、課題の内容に合った協力者を見つけ、協力を依頼し、電話や E-mail などで連絡をとるといった教師自身の情報活用能力が必要とされるのである。

### (2)チーム・リーダー

今日までの TT においてもチーム・リーダーの役割は、重要であると指摘されてきた。Bowering, D.J. and J.E. Splaine (1974) の調査では、TT の効果はチーム指導の組織の組立てによるものであり、生徒たちは教師のチームリーダーが明確にされている方を好むとなった。なぜなら、その方がよく組織化されていて、一貫した指導であり、教師と生徒の関係が深いと生徒たちは感じたからであると指摘されている。

日本の TT において教師同士がチームを組む場合、誰がリーダーシップをとるのかということが問題となってきた。神山 (1994) は、これは日本の教員の間には、教員は皆平等であるべきという価値観が強く、米国と同様な階級制を積極的に取り入れるのは困難であったと考えている。そして、教師間の役割である「主と従」という関係が、教師間の意識のそれに置き換えられてしまうと、TT のつまずきの原因になる (大阪府大阪市立聖和小学校、1998) という指摘もある。

中西 (1996) もまた教師同士がチームを組む時の問題を次のように指摘している。「学校では、教師の協力体制が取りにくい状況があるのではないだろうか。教師の多様な価値観に左右されて、次のような状況が生まれているのである。①教師各自が、自分の信条・思想に固執してそこから脱することができない。②自分の過去の経験にとらわれて、新しいことを忌避する。③理想論ばかりを追い求め、実践が地についでいない。④何事にも目的を失って、安易な方向に流れやすい。⑤形式論・手続き論を優先して、実践の方向が出されない。学校が規範的集団であるため、一人ひとりの教師のそれぞれの考え方が尊重され、統一的な実践が取りにくいという問題点がある。その点こそが、社会からの要望が生まれるところであり、教師の社会性のなさや甘さとして指摘される場所であろう。」<sup>\*22</sup>

上記のような同じ学校内での教師間のチーム編成が問題とされている一方で、「総合的な学習の時間」のTTでは教師は、教師以外の協力者とチームを組むことが出てくる。このような場合、当然チーム・リーダーとなるのは、教師をおいていないのである。同じ学校内の教師間でのイニシアティブの問題を考えると、教師にとっては学外の協力者とチームを組む方が、自分の方針を明確に示しやすく、リーダーシップを発揮しやすいかもしれない。しかしながら、協力者の中には、生徒たちとのコミュニケーションの不安を感じる人や、人前で話すことを得意としない人がいる可能性もある。また、全く教師が意図しなかった方向に、協力者が生徒を導く場合もあり得る。そういったトラブルを事前に予測し、協力者と話し合いを重ね、学習活動の目的を伝え、協力者の意見に耳を傾け、「教師チーム」をまとめてゆくといった能力もまた教師に求められるのである。

#### 4. 「総合的な学習の時間」における「教師チーム」の今後：教師にとっての異文化

『2-(2)「総合的な学習の時間」での学習活動とそれに関わる人々』で示したように、これまでの実践報告でも海外の学校の教師、留学生、地域在住の外国人といった協力者を加えた学習活動が盛んに行われている。それに加えて、今後、小学校における英語教育の開始では、より多くのALTが小学校にも送り込まれると予測できる。これまで、ALTとのTTは主に英語科の教師だけの問題であったが、それが広く一般の小学校教師にも関わるようになってくる。また、地域在住の外国人の出身国の多様化も進むことで、教師たちは馴染みがうすい異文化背景をもった人たちと接する機会も増えるであろう。インターネットでは、気軽に海外の学校やそこに住む人たちとコミュニケーションをはかることができる一方で、ネット上の異文化コミュニケーションの問題はこれからの新たな課題となろう。

「総合的な学習の時間」の開始は、今まで以上に異文化コミュニケーションの知識の必要性を増やし、同時に、それを実践する機会を教師に与えることになる。そして、そこで意味している異文化コミュニケーションとは、外国人とのコミュニケーションだけを指しているのではなく、これまで教師と一緒にチームを組む機会が少なかった教師以外の人々とのコミュニケーションも含まれているということを忘れてはならないのである。

この先、「総合的な学習の時間」でのTTでは、これまで以上に他の教師や教師以外の協力を得ることになるだろう。同時に、誰とでもチームを組めるような柔軟性が教師も求められる時代に突入するといえるのである。

#### おわりに

「総合的な学習の時間」においてTTの「教師チーム」のメンバーは、「教授者」から「学習支援者」という役割を果たすことになる。これにより、学習支援が可能なあらゆる人々が「教

師チーム」に加わる可能性が高まった。TTには「準備・計画→学習支援→評価」という3つの段階があり、それらを「教師チーム」のメンバーが協働で行うのである。しかしながら、すべての段階において、学外の協力者に参加してもらうことは不可能であり、当然のことながら教師が中心となり学習環境をデザインすることになる。それでもなお、TTを行う以上は教師と協力者の両者が、その学習活動における目標の確認をし、学習活動全体の「共通のイメージ」をもつ必要がある。それにより、今までになかったような教師の負担が増えていることは事実である。しかし、それを行うだけの価値のある学習環境を生徒たちに与えることは確実であり、同時に教師自身の学習の場となりうるはずである。そしてこのTTは結果として「開かれた学校」を作り出しているにほかならない。「教師は子どもと社会的文化共同体を結びつける媒体の役割を担っているのである」\*<sup>23</sup>と岩崎(1996)が述べているように、学内・学外の人々との連携関係を構築し、生徒と社会の人々を結びつける媒体となることこそが、「総合的な学習の時間」における教師の新たな役割なのである。

#### 註

- \*1 文部省 1999『特色ある教育活動の展開のための実践事例集—「総合的な学習の時間」の学習活動の展開—(小学校編)』教育出版  
文部省 2000『特色ある教育活動の展開のための実践事例集—「総合的な学習の時間」の学習活動の展開—(中学校・高等学校編)』教育出版
- \*2 1957年9月に最初の実験校としてTTが開始されたマサチューセッツ(Massachusetts)州レキシントン(Lexington)地区の公立小学校
- \*3 日本で最初にTTの導入を始めたのは、1963年4月の東京都神宮小学校と向台小学校の社会科の授業であった。そして、同年4月には同じく東京の駒繫小学校で(下村、1969)、9月には千葉県の北条小学校で開始されている(神山、1994)。
- \*4 神山(1994:34)
- \*5 小林(2000:94-97)
- \*6 小林・柳(2000:48)
- \*7 中野(1999:5-6)
- \*8 高浦(1998:9)
- \*9 高浦(1998:13)
- \*10 児島・山極・桐谷(1998:141)
- \*11 文部省(2000:33)
- \*12 文部省(1999:225-230)
- \*13 文部省(2000:28-34)
- \*14 大阪府大阪市立聖和小学校(1998:26)
- \*15 赤松(1996:63-64)
- \*16 文部省(2000:129)
- \*17 文部省(2000:82-86)
- \*18 文部省(1999:84-87)
- \*19 佐藤(1996:47)
- \*20 佐藤(1996:47-48)
- \*21 村川(1997:45)

\*22 中西 (1996:50)

\*23 岩崎 (1996:55)

#### 参考文献

- 赤松康隆 1996 「地域の人材による授業——T.T教育が生みだすボランティアティーチャー (特集 <新・チーム教育>の時代——「チーム教育」の新しい実践展開)」『総合教育技術(小学館)』 vol.51 no.13 62-64
- 天笠茂、秋田大学教育文化学部付属小学校編 1998 『総合的な学習への挑戦 豊かな子ども文化をひらく』教育出版
- 浅田匡・古川治(編著) 1997 『これからのチーム・ティーチング：授業をかえる・学校をかえる「中学校編」』東京書籍
- Bair, M. & R.G.Woodward 1964 *Team teaching in action* Houghton Mifflin.
- ベア・ウッドワード 1966 『チーム・ティーチング：その理論と実際』(吉本二郎・下村哲夫共訳) 東洋館出版社
- Bowering, D.J. and J.E. Splaine 1974 *Team Teaching: Student Perceptions of Two Contrasting Models*. Reprint of paper presented at the Association for Educational Communications and Technology Convention. March 1974 (ERIC as EDO86240)
- 岩崎三郎 1996 「「教師と非教師の協力」—その基本と留意点」『総合教育技術』 vol.51 no.13 53-55
- 神山知子 1994 「昭和40年代の協力指導組織研究の特質—チーム・ティーチングの導入・展開を中心に—」『筑波大学教育学系論集』 vol.18 no.2 27-40
- 加藤幸次 1994 「チーム・ティーチングを生かす先生」図書文化
- 加藤幸次 1996 『チーム・ティーチング入門』国土社
- 小林洋子 1999 「チーム・ティーチングの変遷」『LLA 中部支部研究紀要』 第11号 61-76
- 小林洋子・柳善和 2000 「「総合的な学習の時間」におけるチーム・ティーチング及び英語教師の役割に関する考察」『名古屋学院大学外国語教育紀要』 no.30 45-59
- 小林洋子 2000 「チーム・ティーチングにおける「教師チーム」の問題点とJETプログラム」『異文化コミュニケーション研究』(愛知淑徳大学大学院異文化コミュニケーション) no.3 45-59
- 児島邦宏、山極隆、桐谷澄男編 1998 『小学校 総合的な学習ガイドブック』教育出版
- 村川雅弘 1997 「『総合的な学習』に関する研究開発校等の研究成果と実践的課題」総合的学習カリキュラム開発研究会
- 中西朗 1996 「「自校教師同士の協力」—その基本と留意点(特集 <新・チーム教育>の時代)」『総合教育技術(小学館)』 vol.51 no.13 50-52
- 中野重人 1999 「生きる力をどうとらえるか」『教職研修』1999.1増刊 4-7
- 大阪府大阪市立聖和小学校 1998 「チーム・ティーチングによる授業づくりを通して教師の専門性を磨く」『初等教育資料』 vol.681 24-27
- 佐藤真 1996 「チーム・ティーチングの依拠する組織原理の特徴とその問題点」『学校教育研究』(日本学校教育学会編) no.11 33-51
- 下村哲夫 1966 「チーム・ティーチングの方法と実践」『チーム・ティーチング：その理論と実際』ベア・ウッドワード著(吉本二郎・下村哲夫共訳) 東洋出版 14-43
- 下村哲夫 1969 「チーム・ティーチングの理論的問題点」『社会科教育』 no.26 86-90
- 高浦勝義 1997 『チーム・ティーチングによる指導の効果に関する研究(第一次報告書)—チーム・ティーチングの実施状況に関する調査結果—』平成8年度~平成10年度科学研究費補助金(基礎研究A)研究成果報告書
- 高浦勝義 1998 『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房

Wilder, L. and R.K. Jung 1969 A Team Teaching Approach to Student Teaching. Peabody Journal of Education, September, 1969